

日本語教育実習における自己評価活動

松崎 千香子

Are Self-assessment Activities Applicable in A Teacher Education Programme ?

MATSUZAKI, Chikako

Abstract

Self-assessment is based on a cognitive approach to learning and is widely accepted in the field of education as recognizing the learning process with metacognition. In recent years, the teaching of Japanese as a foreign language has begun to incorporate ideas such as learning strategies for autonomous learners, as well as considering learner diversity.

In this paper I would like to propose that self-assessment activities are applicable in a teacher education programme, especially for practice teaching in college education. The self-assessment activities consist of a 'group self-assessment' for preparing a lesson plan, and an 'individual self-assessment' for a teaching presentation in class. Further, I analyze the application of self-assessment activities from the study of cognitive psychology. Finally, I consider the effect of such activities upon those students who have participated in the programme and conclude with some general implications concerning the use a self-assessment component within a teacher education programme

1. 目的

日本語教育における学習者は、学習目的をはじめ多様である（田中・斎藤 1993）。このような状況に対応する外国語としての日本語教

育については、教える側、学ぶ側双方の視点に立った研究・指導がなされてきている。

その一つに、学習者自らによる自己評価 (self-assessment) についての研究 (Thomson,1996; 小山, 1996 など) がある。自己評価は、本学で展開している日本語教員養成のプログラム、特に大学教育での日本語教育実習指導 (以下、実習指導) にも導入が可能である (青木,1998) と考えられている。

本稿では、実習指導を支援する「自己評価活動 (self-assessment activities)」として、(1)「グループでの自己評価」、(2)「個人での自己評価」の2種を挙げ、認知的な学習要因からその内容、及び指導方法について検討していく。まずはじめに、「自己評価活動」を導入する授業での学習と学習者、学習目標、及び評価対象についての位置づけを行い、さらに動機づけ理論の研究の視座より「自己評価活動」を分析し、実習指導に取り入れる意義について考察を行う。

2. 「自己評価活動」導入の前提条件

2-1. 学習の定義と学習者

認知心理学の研究は、教育分野の中でも、特に教授、及び学習の領域に大きな影響をもたらし、管理された学習、教えられる学習者というそれまでの行動主義心理学による捉え方を一変させた。行動主義心理学が盛んな頃になされた学習の定義は、「一定場面でのある経験が、その後の同一、又は類似の場面でのその個体の行動もしくは行動の可能性に変容をもたらすこと」(能見,1981)であった。しかし、認知心理学においては、学習とは、「繰り返し同種のないしは類似した問題を解く、あるいは作業を行うことにより、成績の向上をもたらすシステム内部の変化の総称」(波多野,1988)を言う。

このように学習の定義は、「行動の変容」から「システム内部の変化」へと大きく変わった(守,1995:106)のである。現在では、学習の概念は学校教育における競技の知識や技能の獲得のみを指すのではなく、広く人間が参加する社会での経験によって得られる全ての過程を含んでいると思われる。

また、従来の伝統的な学習観では、学習者は受動的な存在で有能ではないとされていたのに対し、現在では環境との相互交渉により情報

を引き出していく能動的で有能な存在として捉えられ（稲垣,1984；稲垣・波多野,1989 など）、これに伴い、教育も新たな方向付けがなされるようになった。

教育・指導のあり方を方向付ける大きな要因には、このような学習・学習者の捉え方の他、指導目標や評価の位置づけなどが考えられよう。

2-2. 指導目標と評価

「自己評価活動」は、日本語教育の実習生に自律学習を促すための学習の方向づけを示すものである¹。したがって、与えられた課題に実習生がどのように取り組んでいるのか、そのプロセスを実習生自身がどのように把握しているのか（うまく出来たのか、どうすれば同じ失敗を繰り返さないのか、など）という理解学習が重視される。つまり、実習指導における「自己評価活動」の導入は、実習生が現在身につけている知識及び学習方法から、成功する学習者（successful learners）となるためにどのような行動をとっていくのか、その行動を促す要因は何か、という問題提起によるものである。Dweck & Leggett(1988)は、学習の目標や行動のパターンは、知能に対する二つの異なった考え方による（訳は佐藤,1996:222 による）、と述べている。例えば、Table 1 に示した「固定的な知能観」では、能力は固定して変わらないものであることから、学習者は自信があることには取り組むが、失敗する可能性のあることに対しては、能力が低く評価されると信じて避けてしまう。また、評価は他から下されるものと考え、学習はその評価のために行うものとなる。これに対し、「増大的な知能観」では、新しいことができるようになること、自分の有能さを高めることが目標となり、結果よりも学習そのものに目標が向けられる。したがって、失敗する可能性があっても、そこから何かを得ることを目標としているため、積極的に行動していく。教師も能力を判定するためというよりも、学習を支援するための存在として位置づけられる。

このように、「固定的な知能観」では、良く評価されたいため、自信が無ければ行動に至らないが、「増大的な知能観」では、学習目標が学習そのものに向けられているため、自身の有無を問わず行動を起こすことが出来る。「増大的な知能観」には、学習者を能動的で有能

な存在として捉え、学習そのものが持つ楽しみを引き出すという思考が含まれていると思われる。学習目標や評価も、指導における学習の方向づけとその行動を決定する大きな要因となるが、成功、失敗の原因を能力や努力のみに求めるのではなく、その学習方法からも考察することが必要と考えられる²。以上のことから、「自己評価活動」を導入する指導では、実習生を学習の主体として捉え、自律学習へ導くための学習の方向づけを示すことを目標とする。また、評価の対象は学習過程と位置づける。

Table 1 能力の捉え方と達成行動についての二つのパターン

| 知能の捉え方 | 学習の方向 | 現在の能力の 自信の程度 | 行動のパターン |
|---------------------------|--|-----------------|-----------------------------|
| 固定的な知能観 (知能は 変わらない) | 達成 (良く評価され たい/能力がな いと判断される のは避けたい) | 自信がある | 達成志向的 (挑戦を求める・粘 り強さ) |
| | | 自信が無い | 無力感 (挑戦を避ける・粘 り強さが無い) |
| 増大的な知能観 (知能は 変わり得る) | 学習 (知能を高める ことが目標) | 自信がある | 達成志向的 (挑戦を求める・粘 り強さ) |
| | | 自信が無い | |

※表は Dweck & Leggett(1988)のもの。佐藤(1996)の翻訳による。

3. 自己評価活動

自己評価は、学習者が自分自身の学習を評価し、目標を設定するというように、個々の必要性に応じて学んでいく自律を促す学習ストラテジー (learning strategy) として、広く用いられている概念である (Nunan & Lamb, 1996 など)。教育実習の場で、大勢の日本語学習者が持つ能力や個性を把握していく客観性というのは、実習生が自分自身を観察することから始まる。客観的に見る力というのは、単に良くない点を発見することではなく、どのような良い点があるかを知ることでもあり、他の不十分な点をどのようにしてよい方向に持っていくかという学習に繋がる。自己評価は、実習生の立場からは、自分自身の学習過程を評価することで学習そのものに焦点を当て、指導者の立

場からは、それを支援するというように双方の視点から構成され効果をなすものといえる。実習指導における「自己評価活動」が実習生にとって学習の方向性を示すものとして有効に機能すれば、教育実習（教壇実習）に至った時点で、あるいはそれ以前の準備期間を通して、自分自身の成長の過程を知ることができるものとなる。

教育実習に向け「教える」ということを「学ぶ」には、まず実習生が現時点での自分の力量を把握することから始まり、学習過程を分析、評価し、さらには到達目標を設定する方向へと導くことが必要となる。このような観点から実習指導に取り入れることが可能な「自己評価活動」として、次の二つが挙げられる。一つは教案作成の過程に対する「グループ評価活動」、もう一つは、模擬授業に対する「個人自己評価」であり、これらはフィードバックを通すことにより、実習生の学習意欲の継続と到達目標の明確化が期待できる。「自己評価活動」は、基本的には実習生による自己評価と指導者からのフィードバックからなる。また、自己評価で用いるグループ活動、あるいは個人活動という使い分けは、活動内容、及び評価対象によって異なる。

3-1. グループ自己評価

「グループ自己評価」は、教授経験がない（少ない）実習生の不安、負担を軽くするため、模擬授業の準備を少人数のグループ単位（原則1グループ2名）で責任を持って行う方法である。グループ化することで大学の授業内での少ない模擬授業の機会の中で、日本語の授業構成と各指導項目・各課との関連性について考える機会を少しでも多く持たせることが可能となる。実習生は、日本語学や言語学諸分野の科目や、教授法の基礎科目など基本的な科目は履修済み、あるいは履修中であるが、実習指導開始時点では、それらの知識を自分の中で有機的に関連付けられ、具体的に授業をうまく組み立てられるまでには至っていない。したがって、この期間に繰り返し教案作成に取り組むことで、それぞれの授業の繋がりを把握させることが可能であり、また、実際に実習で学習者に対して教えるための動機づけや能力の養成につなげることができる。

「グループ評価」は、模擬授業の準備段階から始まり、まず、作成した教案を指導者及び他の実習生に見せ、指導を受ける。このときに

自分たちの力では解決できない問題があれば相談が可能であるし、自分たちの教案の問題点を明らかにすることができる。その際、指導を受けた内容、評価された内容などを「自己評価シート」に記録し、さらに検討を重ねる。必要があれば再度指導を受けるという過程を繰り返す。また、模擬授業を行った後には、記録した指摘内容の改善がなされていたかを話し合い、結果を整理し、「気付き」として指導教員に提出する。フィードバックは、実習生が指摘を受けた内容を十分に理解しているか（理解したと誤解しているケースも多い）、反省内容、改善内容が的を射たものであるかという点を中心に行う。

このような「グループ自己評価」による内省を繰り返すことで、実習生は自分たちの準備の過程を意識化するようになる。このグループ活動により、実習生に見られた特徴は次のようなものである。

- a. グループのメンバーは同じ目標を持っているため、一人一人が方向を見失うことが無い。
- b. 各課を通して考える活動に参加することにより、日本語の授業の構成、各課の関連性を理解するようになる。
- c. 毎回、指摘を受ける内容に共通した点があることに気付き、その原因を探るようになる。
- d. 教案作成後に指導を受ける際の目的、問題意識が明確化される。
- e. 自分たちで考えたことがうまくいった時に、達成感や自己能力感が得られる。
- f. 模擬授業の準備を繰り返すことにより、教育実習の準備に関しても計画性を持つようになる。

3-2. 個人自己評価

「個人自己評価」は、準備した教案に基づき、模擬授業を実際に行った実習生が授業を録画したビデオを見て、自分で評価を行う方法を言う。ビデオに録画するのは、実習生自身は模擬授業の間は緊張することが多く、その様子を振り返るのが困難であること、さらに、そういった振り返り困難な状態であるために、授業後に与えられたフィードバックを適切に理解することが困難であること、の2点の理由によ

る。

この自己評価は、改善すべき点を認識するのみならず、実習生個々が有する良い点にも気付かせることを目的とする。つまり、長所をいかに増やしていくかという方向にも意識を向けることを目指す。このような客観的な記録に基づいた自分自身に対する判断は、他の実習生の授業を評価することや、実習の際に学習者の様子を観察する視点を養成することにも繋がる。

「自己評価シート」には、授業を進める際に必要な、①教師の態度、②教材の利用、③ドリルの方法、などのようにチェックする項目を予め与え、具体的な評価の対象として提示した。この項目を中心に、良くできた点と改善していきたい点を整理し、提出する。指導者は、模擬授業を観察している間、同じ項目について評価し、実習生による評価と比較することで、どのように実習生が判断、認識しているのかを把握することが出来る。また、実習生自身も指導者による評価と自己評価とを比較し、自らは気付かない点を異なる視点からの新たな情報として得ることが出来る。

①から③までの項目は、達成度によって、また個人差によって、実習生が自分で目標を設定し、その内容を変えていくことも可能とした。

フィードバックでは、はじめは実習生の日で見て認識できるものから注意を払わせ、次第に総合的な評価が出来るようにしていくことを目指した。例えば、授業中の教師の態度は比較的認識しやすいものなので改善も早いですが、ドリルの方法のように教授内容そのものにかかわる問題には、当然時間をかけて取り組むことになる。評価項目には、次に活動へ駆り立てる意欲を失わないために、意味がある内容で、かつ達成感が得られるものを取り入れておくことに配慮した。この個人活動から抽出された実習生の特徴には次のような点が挙げられる。

- a. 自分の授業を客観的に見ることを学ぶ。
- b. 口頭で受けた指摘をビデオで確認、理解することができる。
- c. 気付いていなかった良い点を認識できるようになる。
- d. 良く出来ない点、指摘を受ける点がいつも同じであることに気付き、自分なりに分析し、意識的に改善して授業に取り組もうとする。

- e. 自分が行った授業だけでなく、他の実習生の授業にも関心を持つようになる。
- f. 自分自身の授業を比較することにより、回を重ねるごとに上手く教えられるようになったことに気付き、自信や達成感が得られる。
- g. 教育実習に際して必要な自信を少しずつ付けていく。

これら2種類の自己評価活動の結果に共通している点は、実習生が自分の学習過程の分析・評価を繰り返すことにより、取り組む課題、問題点、及び学習方法への意識化がなされることである。自己評価活動を一定期間繰り返した時点で、全ての「自己評価シート」を比較し、何が改善され、何が問題として残されているのかが把握できれば、更に到達目標を設定するというような能動的な態度で臨むようになる³。

このように学習の方向付けを具体的に示す「自己評価活動」により、実習生は自立学習に必要なストラテジーを習得していく。

4. 動機づけと自己評価活動

4-1. 動機づけ

認知心理学の領域は、人間の内的な情報処理過程をモデル化することで教育の分野に貢献してきた。教育心理学における動機づけ理論も認知的なアプローチによって発展したものである。動機づけは、誘因と動機の相互作用によって規定されている⁴。誘因とは、「動機づけられた行動を持続させる生活主体の内的状態」(都筑,1989: 63)を指す。この動機づけは、学習行動や教授行動を決定する最も基本的な問題と位置づけられる。

実習生が教育実習を行う理由を動機面から見ると、2つのタイプに大別される⁵。一つは、日本語を教えることを仕事としてやってみたいが現実には職業として就くことは卒業後すぐは困難であり、また、すぐに就職できたとしても非常勤職のケースが多く、経済的に完全に自立することも難しいため、日本語教師を将来の選択肢として考え、実習を経験しておきたいと考えているタイプである。他方は、現時点では職業としては考えていないが、日本語を外国語としてどのように捉えるかという、授業内容への関心から実習を履修するタイプである。

学生は、日本語や言語に関する授業を通した日本語の再認識や、留学生たちとのインターアクション (interaction) などによって、日本語を外国語として捉えることに関心を持つようになる。このような学生の置かれている環境が、母語である日本語への関心をよりいっそうひきつける外的・内的要因となっていると言える。

実習生を動かす心理的要因、動機に相当するのは、言語として、あるいは外国語としての日本語への関心、すなわち知的好奇心と思われる。この知的好奇心を行動へと引きつける誘因となるのは、日本語を実際に教えること、つまり実習と言える。動機づけは、この誘因と動機づけの強さの度合いによって変化するものと言われている。しかし、学ぶ動機づけが内在されている実習生でも、それだけで自発的に自立した学習者となるわけではない(稲垣, 1982; 田中・斎藤, 1993など)。実習生による自己評価と指導者からのフィードバックからなる「自己評価活動」は、このような動機づけに更なる学習の方向付けを具体的に示すものである。

4-2. 動機づけの機能

動機づけには、外発的動機づけと内発的動機づけがある。前者は、賞罰、競争や協同など、行動を引き起こす力が外から与えられたり、行動が他の目標の手段となる場合である。後者は、学習に対する興味や知的好奇心などにより学習意欲を引き起こすもので、何かの報酬を得るためではなく、それ自体が目的となって内的な力により行動を推進する場合である(都筑, 1989:65; 市川, 1995:7-10) 6。これらの動機づけは相対的に区別されているもので、教育的な観点からは、内発的動機づけを強めていく方が効果的と考えられている。実習指導では、物的な賞罰は除いても、その他の動機づけの特徴を相互に活かし、「自己評価活動」を続けることが可能と考えられる7。まず、外的な働きかけから「自己評価活動」を分析すると次のようになる。

4-2-1. 外発的動機づけ

教案作成過程におけるグループ活動、及び模擬授業での個人活動には、それぞれの過程で、指導者からの口頭での指摘と、更に提出した「自己評価表」に対するフィードバックが与えられる。学習の結果を

成否の反応で即時フィードバックすることは、「結果の知識」と呼ばれる。フィードバックには、実習生自身が気付いていない良い点、及び改善された点の指摘も含まれ、評価を与えるだけで終わるのではなく、そこからグループ単位、あるいは個人単位で学習活動を内省し、さらに次の準備へと修正していくものである。また、「個人自己評価」の対象となる模擬授業は、他の実習生が他の課の課題で行った模擬授業の観察結果との比較などを通して相互に影響を与え合う。このような授業形態から、グループ内での協同作業や、フィードバック、あるいはグループ外から情報を得ることによって動機づけが強化される。学習過程を重視し、学習目的が明確に意識付けられていくには、このような外的働きかけからも成果を得ることができる。この点は上述した2種類の「自己評価活動」の結果からも分かる。

4-2-2. 内発的動機づけ

一方、内発的動機づけについてはどうであろうか。内発的動機づけは、伝統的な動機づけ理論（動因低減説）に対し、学習に内在する喜びを生かすことを重視したもので、その大きな要因として挙げられるのは知的好奇心である（波多野・稲垣, 1973）。日本語教育では、縫部（1991）が内発的動機づけを教育の大きな要因としてあげている⁸。先述の通り、実習生が教育実習を志す動機として考えられる要因も、その多くがこの知的好奇心である。知的好奇心は、自発的に発達するものではなく、環境との相互交渉によって強められたり弱められたりするものと言われ、さらに向上心へと繋がるものである⁹。内発的動機づけは、先の外発的動機づけで述べたグループ活動やフィードバック等の情報を知識として体系付けていくものである。「自己評価活動」は、実習生が内発的動機づけとなる要因を持ち合わせた学習者であるという前提に立ち、彼女らが持つ認知能力により、目標の頭在化に結びつけることを考慮に入れた指導方法である。特に、模擬授業を行い、授業に取り組んでいる過程を自分自身が分析、評価し、到達目標を設定していくことは、緊張の中にも楽しみを見出すという行為の繰り返しであり、また、積み重ねである。その緊張感と楽しみとのバランスを保つことが出来るようなフィードバックを随時与えることが指導者の役割であろう¹⁰。

「自己評価活動」は、実習に向けて授業の準備を自らの手で進めるという自律学習へ導くためのものであると同時に、教えられるようになる授業内容そのものに関わるものであることから、その成長がすぐに形となって表れるタイプのものではない。しかし、「自己評価活動」は、実習生が学習「過程」を自ら内省することにより、学習の方向付けの修正をしていくという自律学習へ導くことを目指した指導であることからすれば、それは当然のことと受け止めるべきであろう。

5. まとめ

認知的な学習要因から考察した「自己評価活動」は、次のようになる。

1) 「自己評価活動」導入の前提

- ①学習の主体は実習生で、指導者は実習生の学習を支援する立場にある。
- ②学習の方向付けを示すことにより、実習生に自律学習を促すことを指導目標とする。
- ③評価は、学習の過程を重視する。

2) 「自己評価活動」導入の意義

- ①指導者からの一方的な指導を避け、実習生の学習に対する認知状況を双方の視点から把握し、活動を進めることが出来る。
- ②学習の方向付けを示すことで、実習生の動機づけを強化することができる。

実習生が持つ動機を授業終了時まで持続させることが出来るか、また、期間を通して動機づけを強化し、自律学習を上手く促すことができるかは、指導計画に大きく依存しているといえよう。指導者にとっては、実習生が自己を学習の主体として認識できるように指導していくことが重要であり、学習を支援する立場から学習の方向付けを適切に示すことが必要である。

「自己評価活動」を取り入れた指導は、実習生が自分自身の長所を発見し、さらに不十分な点を把握し、どのように改善していくかを意識化することは、動機づけの強化と学習のストラテジー習得を兼ねた方法と考えることが出来る。教えることができるように学ぶ立場にあ

る実習生自らが成功する学習者となるためには、言語学的知識や教授技術を与えることにとどまらず、自律学習へ導く方法を認知的な学習の側面から捉え指導していくことが求められる。

注

- 1 「自己評価活動」における「自律学習」は、教育分野で言うところの「自己学習力」に相当する。
- 2 市川(1995)は、伝統的に社会心理学の中で扱われてきた帰属理論は、Weinerによって教育に導入され、学習における動機づけが理論化されたと説明している。
- 3 2種類の「自己評価活動」とその結果に見られた特徴は、青木(1998)による。
- 4 「動機づけ」は、学習に限らず、行動を方向付ける基本的な欲求を指して用いられる用語である(市川, 1995)。
- 5 本学の2004年度「日本語教育実習」科目の履修者11名に対して行った調査の結果による。
- 6 都筑(1989)では、外発的動機づけとして、①賞罰の利用、②結果の知識、③競争と協同、④学習目標を挙げ、内発的動機づけとして、①知的好奇心、②達成動機が挙げられている。市川(1995)では、内発的動機づけとして、①知的好奇心、②理解欲求、③向上心が挙げられている。
- 7 Gagnéは「認知的な視点では、外的自称の重要性を否定してはいないが、内的自称の重要性を強調している」と述べている。
- 8 知的好奇心は、更に拡散的好奇心と特殊的好奇心に分けられる(稲垣, 1982)。
- 9 波多野・稲垣(1973)では、「向上心と好奇心はどちらも環境との相互交渉に関係しているもので、向上心は、相互交渉を行ううえでの有能さに重点をおき、好奇心はそこから得られる情報に関心を払うもの」(65・68)であると説明されている。
- 10 Deci(1975)では、報酬が結うのに働けば、内発的動機づけが高まり、無能に働けば低くなるとされている。

参考文献

- 青木ひろみ 1998 「自律学習を促す自己評価活動」平成10年度日本語教育学会秋季大会発表予稿集
- 秋田喜代美 1991 「第4章 メタ認知」『児童心理学の進歩1991』金子書房

- 市川伸一 1995 『現代心理学入門3 学習と教育の心理学』岩波書店
- 伊東祐司 1994 「第1章 記憶と学習の認知心理学」『岩波講座認知科学
5 記憶と学習』岩波書店
- 稲垣佳世子 1982 「第3章 認知への動機づけ」波多野誼余夫(編)『認
知心理学第4巻 学習と発達』東京大学出版会
- 稲垣佳世子 1984 「知ることへの内発的動機づけ」『児童心理学の進歩
1984』金子書房
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 1989 『人はいかに学ぶか 日常認知の世界』
中公新書
- 小山悟 1996 「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88
- 佐藤公治 1996 「第9章 学習の動機づけ・社会的文脈」波多野誼余夫(編)
『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会
- 田中望・斎藤里美 1993 『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- 都筑学 1989 「第6章 学習の動機づけ」詫摩武俊(編)『基礎心理学講
座Ⅱ 基礎教育心理学』八千代出版
- 縫部義憲 1991 『日本語教育学入門』創拓社
- 能見義弘 1981 「学習」藤永保他(編)『新版心理学辞典』凡人社
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1973 『知的好奇心』中公新書
- 波多野誼余夫(編) 1980 『自己学習能力を育てる』東京大学出版会
- 守一雄 1995 『現代心理学入門1 認知心理学』岩波書店
- Deci, E.L. 1975 *Intrinsic Motivation*. New York:Plenum Press
- Deweck, C.S. & E. L. Leggett. 1988 A socio-cognitive approach to
motivation and personality. *Psychological Review* 95:256-273.
- Gagne, E. D. 1985 *The Cognitive Psychology of School Learning*. Scott
Foresman and Company.
- Nunan, D., and C. Lamb. 1996 *The Self-Directed Teacher: Managing
the Learning Process*. Cambridge University Press.
- Thomson, C. K. 1996. Self-assessment in self-directed learning: Issues
of learner diversity. In R. Pemberton, et al.(eds.), *Taking Control:
Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press.